

## İNGİLİZCE DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ YAKLAŞIMI TEMELLİ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gökhan BAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

İlk Kayıt Tarihi: 19.07.2012

Yayına Kabul Tarihi: 11.09.2013

### Özet

*Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin görüşlerine nasıl yansıtıldığının tespit edilmesidir. Bu çalışma durum yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde ilinde bir ilköğretim okulunun altıncı sınıftan amaçsal örnekleme yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” yöntemine göre seçilen bir sınıftan toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. İşleme başlamadan önce, ilgili alanyazın taranarak, çoklu zekâ yaklaşımına dayalı öğretim konusunda bir çalışma planı hazırlanmış ve araştırmada kuramsal temel sağlanmaya çalışılmıştır. Bu alanyazın taramasının sonunda, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca, uygulanan öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini yazmaları için öğrencilere günlükler dağıtılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin çoklu zekâ temelli öğretim uygulaması sonunda öğrenme süreci, akademik başarı, sınıf içi iletişim, sosyal beceriler, özgüven, özsaygı, derse yönelik tutum ve sınıfta uygulananlar hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.*

**Anahtar sözcükler:** Çoklu zekâ yaklaşımı, İngilizce öğretimi, öğrenci görüşleri.

## EVALUATION OF MULTIPLE INTELLIGENCES BASED INSTRUCTION IN ENGLISH COURSE FROM THE VIEWS OF STUDENTS

### Abstract

*In this study, it was aimed to determine elementary students' views on the multiple intelligences based instruction in English course. In this study, case study research method was used. The study group was from an elementary school in Niğde province. The study group, determined according to “typical case sampling”, one of the purposeful sampling methods consisted of 30 elementary school students. An extensive literature review had been made on the multiple intelligences based instruction and some of the scales were examined in a semi-structured interview form regarding the multiple intelligences based instruction. At the end of this literature review, the semi-structured interview form of the study was prepared by the researcher. Also, students were delivered diaries in order to state their views on the*

*instruction method applied in the classroom. The data were analysed with the content analysis technique. Based on the content analysis, it was found out that students stated positive views on the learning process, academic success, classroom communication, social skills, self-respect, self-confidence, attitudes towards the course, and satisfaction of the practices applied in the classroom.*

**Keywords:** *Multiple intelligences approach, English teaching, students' views.*

## 1. Giriş

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanacağı yüzyıllardan beri insanoğlunu meşgul etmiş olan bir konudur (Selçuk, 2005). İnsan zekâsı üzerindeki çalışmalar XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarında büyük bir ivme kazanmış, insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar çeşitli teorilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu alandaki ilk çalışmalar; Darwin'in "hayvanlar", yeğeni Galton'un ise "insanlar" üzerindeki çalışmalarıdır (Gannon, 2004). Zekâ üzerindeki bu çalışmalara Binet ve Simon, 1916 yılında önemli katkılarda bulunmuşlardır (Gardner, 1993a). Zekâ üzerindeki yapılan bu çalışmalara Spearman ve Thurstone da büyük yenilikler ve açılımlar getirmişlerdir. Yürütülen bu çalışmalar, genelde, klasik *IQ* (Intelligence Quotient) testleri üzerinde devam ede gelmiştir. Zekâ ve *IQ* denen kavramlar 1983 yılında Howard Gardner'ın (1993a) "*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*" (*Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı*) adlı kitabı yazmasıyla çok farklı bir boyut kazanmıştır. Gardner'ın (1993b), "*Frames of Mind: The Theory in Practice*" (*Zihnin Çerçevesi: Kuramdan Uygulamaya*) adlı eserini yayımlamasıyla birlikte de, zekâyâ ilişkin getirilen anlayış uygulamaya dönüşmüştür. Çoklu zekâ kuramının eğitim bilimleri alanında Türkiye'de 1998 yılından sonra popüler olma yolunda ilerleme kaydettiği yapılan araştırmalarla (Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 1998; Demirel ve diğerleri, 1998; Talu, 1999; Tarman, 1999; Başbay, 2000; Bümen, 2001) ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, kuramı destekleyen bütün bu alanyazın ve araştırma sonuçlarının yanında, kurama yönelik bir takım eleştiriler de gözlenmektedir. Zekâ alanı olarak kabul edilen sekiz potansiyelin birer yetenek mi yoksa zekâ alanı mı oldukları temel eleştiri noktalarından biridir (White ve Breen, 1998). Ancak, her ne kadar çoklu zekâ kuramına yönelik eleştiriler olsa da, eğitim alanındaki çok az kuramın Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramı kadar ciddi bir etki yaratabildiği dile getirilmektedir (Shearer, 2004; Saban, 2009).

### 1.1. Çoklu Zekâ Kuramı

Bir nöro-psikoloji ve gelişim uzmanı olan Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 1970'li ve 1980'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Boston Üniversitesinde çalışırken yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda Harvard Üniversitesinde "Project Zero" adlı bir projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir (Bü-

men, 2005). Gardner (1993a), çalışmalarını dahiler, zeki insanlar, beyni hasar görmüş hastalar, idiot savantlar, normal çocuklar ve normal yetişkinlerden meydana gelen oldukça geniş bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirmiştir.

Çoklu zekâ kuramını geliştiren Gardner, klasik zekâ tanımlarının dışına çıkarak zekâyı; “bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği” olarak tanımlamakta ve her insanda potansiyel olarak en az *sekiz zekâ alanı* olduğunu belirtmektedir (Oral, 2004). Gardner (1993a), zekâ konusuna daha geniş bir bakış açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırmıştır. Gardner (1993a), 1983 yılında çoklu zekâ kuramını ortaya attığında, ilk önce yedi zekâ alanının varlığından söz etmiş, daha sonra Checkley’e (1997) verdiği bir mülakatta, “sekizinci” bir zekâ alanının daha varlığından bahsetmiştir. Nitekim Gardner (1999), yazmış olduğu “Intelligences Reframed” (Zekâlar Yeniden Şekillendi) adlı eserinde orijinal yedi zekâ listesine “sekizinci” bir zekâ alanını daha eklemiştir. O halde, Gardner’ın (1993a, 1993b, 1999) ortaya atmış olduğu bu sekiz zekâ alanının isimleri şu şekilde sıralanabilir; *i. Sözel/Dilsel Zekâ*, *ii. Mantıksal/Matematiksel Zekâ*, *iii. Görsel/Uzamsal Zekâ*, *iv. Bedensel/Kinestetik Zekâ*, *v. Müziksel/Ritmik Zekâ*, *vi. Sosyal/Bireyler arası Zekâ*, *vii. Kişisel/Özedönük Zekâ*, *viii. Doğa/Doğacı Zekâ*.

Klasik *IQ*’cu anlayış zekâyı sayısallaştırarak zekâ kavramını tek bir boyuta mahkûm ederken, çoklu zekâ kuramı, çok boyutlu olarak ele almakta, zekânın herhangi bir performansta, üründe veya problem çözüme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanmadığını belirtir (Saban, 2004). Eski zekâ anlayışı zekânın kalıtsal olduğunu ve değiştirilemeyeceğini savunurken, çoklu zekâ anlayışı zekânın, genelde çok fazla faktörden etkilendiğini, onun için zekâ gelişiminin yalnızca kalıtsal olamayacağını savunmaktadır. Çoklu zekâ anlayışı, gelişmeyen zekâ alanlarının sonradan geliştirilebileceği ve değiştirilebileceği görüşünü vurgulamaktadır (Silver, Strong ve Perini, 2000).

Gardner (1993a), bütün insanların en azından sekiz, hatta dokuz zekâyâ sahip olduklarını ileri sürmektedir. Bu anlamda, Gardner’ın ortaya attığı çoklu zekâ kuramı da, zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürmektedir. Bunun da bireylerin öğrenme stillerini, ilgi, yetenek ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilere, bu kuramın temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için olanak sağlamaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000). Ayrıca, bu kuram, öğrenci başarısının geliştirilmesi için yapılandırıcı bir şablon görevini de teşkil etmektedir (Armstrong, 2000). Çoklu zekâ kuramının, yapılan çalışmalara dayalı olarak, eğitim ortamında farklı öğretimsel boyutlar sunması, bu kuramın *öğrenci merkezli* olması ve çok çeşitli eğitimsel süreçlerin yanında öğrenmenin *derinlemesini* sağlaması sonucunda aileler ve eğitimciler tarafından birçok yerde çokça tutulan bir kuram olma niteliği kazanmıştır (Iyer, 2006).

Çoklu zekâ kuramı sadece bir zekâ kuramı değildir. Bu kuram, öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmekten çok bir öğretim yaklaşımı olarak daha fazla kabul görmektedir (Fasko, 2001). Nitekim çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim sürecinde pek çok model ve etkinlik uygulanabilmektedir. Ancak hangi model seçilirse seçilsin, bu etkinliklerin planlama aşaması bile çok renkli, zevkli ve yaratıcı çalışmalarla doludur. Kuşkusuz kuram eğitimcilerle yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Getirdiği en önemli farklılık bireylerin zeki ya da aptal değil; farklı olduklarını vurgulamasıdır. Kurama göre herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızlarda öğrenir (Bümen, 2005). Eğitimde öğrencilerin zekâ türlerine uygun eğitim yapmak, öğrenci başarısını artırmaktadır. Tersinden ifade edilirse, öğrenciler kendi zekâ türlerine hitap eden öğretim etkinlikleri olmadığında öğrenmede zorluk çekmektedirler (Bacanlı, 2006). Bu noktada, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenin yöntemlerini bir zekâdan diğerine sürekli değiştirerek uygulaması gerektiği söylenebilir (Armstrong, 2000). Diğer taraftan, çoklu zekâ kuramının eğitimcilerin bakış açısına kazandırdığı en önemli farklılık, bireylerin zeki ya da aptal değil, farklı olduklarının vurgulanmasıdır. Kurama göre herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızlarla öğrenmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde sadece bu görüşü dikkate alması bile pek çok değişkeni etkilemektedir. Kuramla ilgili öğretimsel uygulamalar da öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarının, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamaktadır (Bümen 2005).

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, çoklu zekâ yaklaşımının İngilizce derslerinde kullanıldığı pek çok araştırmaya rastlanılmıştır (Bulut, 2003; Çakır, 2003; Karagülle, 2003; Bozoğlan, 2004; Güler, 2004; Karadeniz, 2006; Şen, 2006; Hamurlu, 2007; Altunkaya, 2008; Temel, 2008; Baş, 2010; Kocakara, 2010; Yavuz, 2010; Gürses, 2011). Yapılan bu araştırmalarda, genel olarak çoklu zekâ yaklaşımın İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına (Güler, 2004; Karadeniz, 2006; Hamurlu, 2007; Baş, 2010; Kocakara, 2010; Azap, 2012), derse yönelik tutumlarına (Güler, 2004; Hamurlu, 2007; Baş, 2009; Kocakara, 2010; Yavuz, 2010), öğrenilenlerin kalıcılığına (Karadeniz, 2006) ve güdü, benlik saygısı ve özgüvene (Şen, 2006) ilişkin etkisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, yapılan araştırmalarda çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin İngilizce derslerinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine odaklandığı saptanmıştır. İlgili alanyazında, İngilizce derslerinde çoklu zekâ yaklaşımının bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine yönelik etkisinin incelendiği pek çok araştırmanın bulunmasına karşın, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin görüşlerine nasıl yansıdığına, bir diğer deyişle öğrencilerde hangi algıların gelişmesine katkıda bulunduğuna ilişkin yalnızca bir araştırmaya rastlanılmıştır (Demirel ve diğerleri, 2008; Kutluca ve diğerleri, 2009). Kutluca ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmanın, ilköğretim 7. sınıf matematik öğretim programında yer alan “Çokgenler” konusunun öğretilmesiyle ilgili çoklu zekâ kuramına dayalı geliştirilen etkinliklere dayalı yapılan öğretime ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine

yönelik olduğu anlaşılmıştır. Demirel ve diğerleri de (2008) yaptıkları araştırmada, çoklu zekâ kuramını temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Bununla birlikte, Karatekin, Sönmez ve Kuş (2010) tarafından gerçekleştirilen ve çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış öğretim etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirildiği bir araştırmaya da rastlanılmış, ancak bu araştırmacının öğrenci görüşlerine değil, öğretmen görüşlerine yoğunlaştığı görülmüştür. Sonuç olarak, çoklu zekâ kuramı temelli öğretim uygulamalarının öğrenci görüşleri açısından değerlendirildiği araştırma sayısının ülkemizde oldukça az olduğu görülmekle birlikte, yapılan alanyazın taramasında böylesi bir çalışmanın İngilizce öğretimi üzerine hiç yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu anlamda, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin görüşlerine nasıl yansıdığı, onlarda hangi algıların oluşmasına katkı sağladığının araştırılması oldukça anlamlıdır. Ayrıca, yapılan araştırmada uygulanan planların öğrencilerin algıların oluşmasındaki katkısının incelenmesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye de yol gösterebilir. Nitekim çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerde oluşturduğu algıların belirlenmesi okullarda daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında oldukça önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin görüşlerine nasıl yansıdığına tespit edilmesidir. Çalışmanın, eğitim politikacılarına, eğitim ve okul yöneticilerine, program geliştirmecilere ve öğretmenlere çoklu zekâ temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında fikir sunması ve bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

## **2. Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Yapılan bu çalışma, durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Cohen ve Manion, 1994). Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması yöntemi bir olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir yöntemdir (Miles ve Huberman, 1994). En önemli özelliği, araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak araştırılan problemin bir yönünü derinlemesine olarak kısa sürede tanımlama ve açıklayabilme fırsatı sunmasıdır (Çepni, 2007). Aynı zamanda, araştırmada “yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği” (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmış olup, öğrencilerin sürece ilişkin algıları ve düşünceleri yapılan görüşmeler ile alınmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen bu görüşmeler “grup görüşmesi” şeklinde yapılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde ilinde bir ilköğretim okulunun altıncı sınıftan seçilen bir sınıftan toplam 30 öğrenci [14 erkek (%46.67) ve 16 kız (%53.33)] oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması ise 12'dir. Seçilen bu okul ve sınıf amaçlı örnekleme yöntemlerinden "tipik durum örnekleme" yöntemine (Manson ve Bramble, 1997) göre araştırma kapsamına alınmıştır. Bu örnekleme yönteminin amacı, durumları belirli bir alan, konu, uygulama ve yenilik konusunda bilgisi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmaya kapsamına alınan bu okul 2010 yılı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce alt-testi sonucu itibari ile il düzeyinde ortalama bir pozisyonda bulunmaktadır. Aynı zamanda, araştırmaya seçilen bu okul, il merkezinde sosyo-ekonomik düzey açısından ortalama bir yerde bulunmaktadır. Bir başka yandan, araştırmanın altıncı sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, bu düzeydeki öğrencilerin, somut dönemden soyut döneme geçmeye başladıkları ve farklı modelleri anlayabilmeleri açısından uygun dönemde bulunmalarıdır. Ayrıca, seçilen gruplardaki tüm öğrenciler benzer sosyo-kültürel ve ekonomik geçmişe sahip bulunmaktadırlar. Nitekim bu öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ve eğitim seviyeleri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin, demografik özelliklerine ilişkin bilgiler okul yönetiminin iznine bağlı olarak alınarak kullanılmıştır. Araştırmada, durum çalışmasına başlamadan önce öğrencilerin ailelerinden gerekli izinler alınarak, kendilerine çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında da bilgilendirme yapılmıştır.

## İşlem

Bu araştırmada, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında haftada dört saat olmak üzere toplam dört hafta boyunca bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören öğrenci grubuna çoklu zekâ yaklaşımına dayalı olarak öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırma, ilgili sınıfın İngilizce öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamaları gerçekleştirecek olan sınıfın İngilizce öğretmenine yönelik olarak yaklaşık bir ay çoklu zekâ kuramı ve onun öğretim uygulanmasına ilişkin eğitimler verilmiştir. Eğitimler çerçevesinde, öğretmenle; çoklu zekâ kuramı, bu kuramın öğretimsel boyutları, bir zekâdan diğerine nasıl geçilebileceği, sınıf yönetiminde çoklu zekâ kuramından yararlanma, vb. konularında eğitimler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen ile birlikte çoklu zekâ kuramının öğretime uygulanması noktasında okulun bir başka sınıfında (5/A sınıfı) pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Böylece, öğretmenin uygulama öncesi, çoklu zekâ kuramının öğretime yansıtılmasında deneyim sahibi olması sağlanmıştır.

İşleme başlamadan önce, ilgili alanyazın (Gardner, 1993b; Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Demirel, 1998; Demirel ve diğerleri, 1998; Lazear, 1998; Campbell ve Campbell, 1999; Talu, 1999; Tarman, 1999; Armstrong, 2000; Başbay, 2000; Hoerr, 2000; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000; Bümen, 2001, 2005; Saban, 2004; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006) taranarak, çoklu zekâ yaklaşımına dayalı öğretim konusunda

bir çalışma planı hazırlanmış ve araştırmada kuramsal temel sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili alanyazından elde edilen bilgiler ve veriler ışığında ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersinde çalışma grubu için “can/can’t: stating of ability” (kabiliyet) konusuna dönük olarak çoklu zekâ yaklaşımını kullanmaya yönelik çalışma yapıları ve etkinlikler hazırlanmıştır. Araştırmada, çalışma grubunda gerçekleştirilen tüm uygulamalar bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Zira ders öğretmenin çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim etkinliklerini uygulamada isteksiz davrandığı ve tereddüt gösterdiği görülmüştür. Diğer yandan, önyargıları önlemek ve öğretim ortamının olumlu ya da olumsuz etkilenmemesi için çalışma grubunda farklı yöntemler uygulanacağı belirtilmemiştir. Belirlenen kazanımların verilmesinde kullanılacak her türlü materyal, araç-gereçler tespit edilmiş, araştırmacı tarafından tasarlanmış, üretilmiş ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Çalışma grubunda öğrencilere, çoklu zekâ kuramının beraberinde getirmiş olduğu sekiz farklı zekâ alanına ilişkin olarak etkinlikler geliştirilerek, bu zekâ alanlarına yönelik olarak geliştirilmiş olan etkinlikler derslerde kullanılmıştır (Bkz. Ek-1). Her ders için en az üç zekâ alanının dikkate alınarak uygulamasının yapılmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, uygulama süresince düzenli olarak okula gelmeleri hususunda uyarılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmacının problem cümlesine cevap bulabilmek amacıyla çalışmada farklı veri toplama kaynakları kullanılmıştır. Bu sebeple, araştırmacının nitel alt problemlerini yanıtlamada öğrencilerle çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamasının sonunda yapılan görüşmelerden ve süreç içerisinde ortaya çıkan olay ve olguları açıklığa kavuşturabilmek için öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu ve günlüklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **Görüşme Formu**

Araştırmada problem cümlesine yanıt bulabilmek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerden, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek için taslak görüşme formu hazırlanarak, bu taslak formun uygulama öncesinde beş öğrenci üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama çalışması sonunda, görüşme formunun işler durumda olduğu sonucuna varılmıştır. Oluşturulan öğrenci görüşme formunda alternatif sorular da yer almakla birlikte, bu form toplam altı sorudan meydana gelmiştir. Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler öğretim uygulaması tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler 5’er kişiden oluşan altı grupta gerçekleştirilmiştir. Teker teker tüm öğrencilerle görüşme yapılmasının zor olacağı düşüncesi ile böylece bir yola başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler okul çıkışlarında yapılarak, öğrencilerin tenefüs yaparak rahatlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin, aynı zamanda, okula yakın bölgelerde ikamet etmeleri de görüşmelerin gerçekleştirilebilmesini kolaylaştırmıştır. Böylece çalışmada, araştırmaya katılan tüm öğrencilerle görüşme yapma imkânına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerin her biri 45’er dakikadan oluşan iki oturumda ger-

çekleştirilmiştir. Bunun temel sebebi, altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin çabuk sıklılabileceklerinin ve bu yüzden de sorulara isteksiz cevaplar vererek araştırmada daha kısıtlı nitel veri setine ulaşılacağına düşünülmesidir. Görüşmelerin bu şekilde ikiye bölünerek, sınıftaki her 5 kişilik öğrenci grubu ile yapılan 15'er dakikalık görüşmeler, öğrencilerin sıkılarak isteksiz cevap vermelerini engellemiştir. Zira yapılan görüşmelerde, hemen hemen tüm öğrenciler en az bir görüş bildirmiştir.

### **Öğrenci Günlükleri**

Çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması öncesinde, öğrencilere “öğrenci günlükleri” dağıtılarak, bu günlüklere uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında ne öğrendiklerini ve sınıfta neler yaşandığına ilişkin olarak gözlem, duygu, düşünce, algı ve beklentilerini yazmaları istenmiştir. Öğrenci günlükleri, uygulama sonrasında öğrencilerden toplanarak incelenmiş ve gerekli kodlamalar yapılmış, araştırma sonunda gelen talepler neticesinde çalışma grubundaki öğrencilere geri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun günlükleri tuttukları görülmüş, ancak 5 öğrenciden 3'ünün günlükleri yarım yamalak tuttuğu, 2'sinin ise hiç günlük tutmadığı anlaşılmıştır. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin günlük tutma noktasında isteksiz oldukları, bazılarının dersane ve(ya) kurslarının olmasından dolayı günlük tutamadıkları ya da yarım yamalak günlük tutabildikleri anlaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde çözümlenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmadaki veriler “içerik analizi” tekniği ile çözümlenmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin içeriğinin analizinde dört aşamalı olan nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008): i. verilerin kodlanması, ii. temaların bulunması, iii. verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması, iv. bulguların yorumlanması. Görüşme notlarının hangi öğrenci tarafından gerçekleştirildiğini belirleyebilmek için, araştırmacı tarafından dipnot kullanılmıştır. Görüşme notları tırnak içerisinde verilmiş ve daha sonra köşeli parantez [ ] içinde görüşmenin hangi öğrenciye ait olduğu belirlenmiştir.

### **Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği**

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka eğitim bilimleri uzmanı ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Araştırmacı ile birlikte eğitim bilimleri uzmanı, görüşme ve günlük sırasında tutulan notları birbirlerinden bağımsız bir şekilde kodlamışlardır. Daha sonra yapılan bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenirlilik hesaplama



formülü [ $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ] kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyuşum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994) veri analizi açısından güvenirliliğin sağlandığı kanısına varılmıştır. Araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında bir uzman tarafından yapılan kodlamalarda uyuşum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Araştırmada dış güvenirlilik çalışması kapsamında veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma süreçleri açık bir biçimde anlatılmış, iç güvenirlilik kapsamında ise toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla, herhangi bir yorum katmadan doğrudan sunulmuştur.

Araştırma verilerinin geçerliğini sağlayabilmek için, araştırmada bulguların verilmesinde çalışmanın yapıldığı ortamdan bağımsız hareket edilmemiştir. Bulgular önce alıntılarla tanımlanmış, daha sonra yorumlanmıştır. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve her bir temanın birbiriyle tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı alandan bir uzmanın görüşleri alınarak kontrol edilmiştir. Ayrıntılı veri elde edilmesi ve verilerin teyidinin sağlanması amacıyla veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Diğer yandan, katılımcı teyidi tekniği kullanılarak, tutulan notlar görüşmelerin sonunda öğrencilere gösterilmiştir. Aynı zamanda, oluşturulan görüşme formunun “kapsam geçerliği” biri öğretim üyesi, diğeri ise eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretmen olmak üzere toplam iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu bağlamda, uzmanlara taslak formun her bir boyutuna ilişkin olarak “uygun”, “uygun değil” ve “geliştirilmesi gerekir” ölçütlerine göre değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen veriler doğrultusunda, her bir maddenin Kendall’s tau-b uyum katsayısı hesaplanmış ve genel olarak boyutların ortalama korelasyon katsayısı 0.69 olarak hesaplanmıştır. Görüşme formunun, çalışmada uygulanmasından önce 5 öğrenci üzerinde pilot uygulaması gerçekleştirilerek, formun işler durumda olup olmadığı sınanmıştır. Yapılan analize göre, görüşme formunun işler durumda olduğu sonucuna varılmıştır.

### **3. Bulgular**

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan nitel verilerin çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma sonunda öğrencilere sorulan sorulara ilişkin olarak başlıklar altında verilerle sunulmuştur.

#### **Farklı Öğrenme Yollarını Kullanma**

Çoklu zekâ kuramı, barındırdığı sekiz zekâ alanıyla öğrencilere farklı öğrenme yolları sunmaktadır (Armstrong, 2000). Her öğrencinin kendine özgü öğrenme yolları bulunmaktadır. Bu sebeple, kimi öğrenciler okuyarak-yazarak öğrenmekten, kimileri de çizerek-boyayarak öğrenmekten zevk almaktadırlar. Bu bağlamda, yapılan görüşmeler sırasında yapılan açıklamalar ve öğrenci günlük kayıtları çoklu zekâ yaklaşımının bu sekiz farklı öğrenme yolunu desteklemiştir. Zira kuramın ilkeleri dikkate

alındığında da öğrenmede çoklu öğrenme yollarının önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir (Hoerr, 2000). Yapılan açıklamalar, öğrencilerin çoklu zekâ öğrenme yollarını dikkate aldığı bir süreci tanımlar niteliktedir:

*“...Bu derste [çoklu zekâ temelli öğretim uygulaması] öğrenme şeklimiz diğerlerinden farklıydı” [Günlük Kaydı: Ö-12]. “...Okulda konuyu farklı ve çeşitli şekilde öğrenmemiz çok güzeldi” [Görüşme Kaydı: Ö-12].*

Ö-12'nin ifade etmiş olduğu görüşler, öğrenmede bir-iki öğrenme yolunun yerine, daha fazla öğrenme yolunun olduğunu göstermektedir. Öğrencinin, gerek günlük kaydında gerekse de görüşme sırasında belirtmiş olduğu görüşler öğrenmede çoklu yollar olduğunu göstermektedir. Bununla bağlantılı bir şekilde bir başka öğrenci de:

*“...Ben aslında, sadece dinleyerek veya okuyarak öğrendiğimizi zannedirdim, ama derslerde artık sekiz çeşit öğrenme yolunun olduğunu gördüm” [Görüşme Kaydı: Ö-7].*

diyerek, daha önceki derslerde yalnızca dinleyerek ve okuyarak öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirildiğini, ancak çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim ile sanıldığı gibi aksine öğrenmede çok daha fazla farklı yol olduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak bir diğer öğrenci de:

*“...Daha önce derslerde sürekli olarak kitap okuyarak ve öğretmeni-mizi dinleyerek öğrenirdik. Ama, yeni işlediğimiz derslerde [çoklu zekâ temelli öğretim uygulaması] şarkı söyleyerek, tiyatro yaparak, resim yaparak öğrendik” [Görüşme Kaydı: Ö-2]. “...Bugün derste dört farklı şekilde öğrendim. Bugün, resim yaparak, oyun oynayarak, şarkı söyleyerek öğrendim” [Günlük Kaydı: Ö-2].*

diyerek, Ö-7'ye benzer görüşler bildirmiştir. Ö-2, o gün işlenen derste dört farklı öğrenme yolunu kullandıklarını bildirmekte, bu şekilde de öğrenme sürecinde farklı öğrenme yollarının varlığına dikkati çekmektedir.

### **Sosyal Beceri Geliştirme**

Çoklu zekâ yaklaşımı, yalnızca bireysel öğrenme yolları değil, aynı zamanda sosyal öğrenme yollarını da desteklemektedir. Nitekim sosyal-bireylerarası zekâ alanı, öğrencilerin bir araya gelerek işbirlikli çabalar içerisinde çalışmalar yapmasını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yapılan açıklamalar öğrencilerin sosyal becerilerini dikkate aldığı bir süreci tanımlar niteliktedir:

*“...Sınıfta hep beraber çalıştık. Tek başımıza çalıştığımız anlar da oldu, ama genellikle etkinlikleri gruplarla yaptık” [Görüşme Kaydı: Ö-8]. “...Derslerde, ortak etkinlikleri tek başımıza değil, arkadaşlarımızla birlikte yapıyoruz. Böyle öğrenmek daha güzel ve kolay oluyor” [Günlük Kaydı: Ö-8].*

Ö-8'in ifade etmiş olduğu görüşler, sınıf içerisinde işbirlikli çalışmalarını dile getirirken, daha önceden etkinlikleri genel olarak tek başlarına yaptıklarını göstermektedir. Ö-8, daha önceye nazaran bugün (çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması ile) arkadaşlarıyla birlikte çalışmanın daha güzel ve bu şekilde öğrenmenin daha kolay olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşe ek olarak bir başka öğrenci de:

*"...Arkadaşlarımızla yardımlaşarak öğrenmemiz çok iyiydi. Daha önce sınıfta hiç konuşmadığımız arkadaşlarımız vardı, ama bu etkinliklerle [çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması] onları daha yakından tanıma şansını elde ettik" [Görüşme Kaydı: Ö-21]. "...Sınıfta başarısız arkadaşlarımız vardı. Bu arkadaşlarımız daha önce derslere pek katılmazlardı. Ancak, yaptığımız yeni etkinliklerle [çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması] bu arkadaşlarımız da derslere daha iyi katıldılar" [Günlük Kaydı: Ö-21].*

diyerek, sınıftaki işbirlikli çalışmalara dayalı bir öğrenme ortamının olduğunu, bunun yardımlaşmayı artırdığını ve daha az başarılı öğrencilerin daha başarılı arkadaşlarıyla kaynaşarak beraber öğrendiklerini, bunun da sınıftaki arkadaşlık atmosferini olumlu şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Diğer yandan, bir başka öğrenci de sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerde her öğrencinin sözünün dinlendiğini ve her öğrencinin değerli olduğunu dile getirmiştir:

*"...Eskiden öğretmenimiz bize sorular sorar ve cevaplarımızı alırdı. Bu sorulara da genelde iyi öğrenciler hemen cevap verir; diğer başarısız arkadaşlarımız pek cevap vermezlerdi. Ama artık onlara da söz hakkı veriliyor; onlar da gruplar içinde kendi düşüncelerini sınıfta paylaşıyorlar" [Görüşme Kaydı: Ö-1]. "...Daha önceki hep yazılılardan iyi not alan öğrenciler değerliydi, ama şimdi herkes derse katılıyor bir şekilde; yazarak, resim yaparak, şarkı söyleyerek. Artık herkes değerli derste. Herkes bir marifetini sergiliyor derslerde" [Günlük Kaydı: Ö-1].*

Ö-1'in görüşleri dikkate alındığında, her ne kadar artık herkesin "eşit" olduğu dile getirilse de, burada esas itibarı ile anlatılmak istenilen olgunun "demokrasi" olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer öğrenci de, öğrencilerin birlikte çalışmaları neticesinde birbirlerini daha yakından tanıdıklarını, bunun da birbirlerine yönelik bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiğini vurgulamaktadır:

*"...Arkadaşlarımızla birlikte çalışarak onları daha yakından tanımaya başladık. Eskiden kötü sandığımız arkadaşlarımızın aslında çok iyi olduğunu anladık" [Günlük Kaydı: Ö-19]. "...Arkadaşlarımıza bakışımız olumlu olarak değişti. En önde oturanla en arkada oturan genelde hiç konuşmazdı. Ama bununla [çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması] birbirimizi daha yakından tanırdık, daha iyi anladık. Meğerki, herkesin farklı yetenekleri varmış" [Görüşme Kaydı: Ö-19].*

Ö-19'un görüşleri değerlendirildiğinde, daha önce öğrencilerin birbirleri arasında

fiziksel uzaklık olmakla birlikte, aynı zamanda duygusal ve psiko-sosyal anlamda bir uzaklığın da olduğu, ancak çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması ile öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı elde ettikleri, birbirlerine yönelik bakış açılarını olumlu yönde değiştirdikleri ve aralarındaki fiziksel ve psiko-sosyal bariyerleri kaldırdıkları anlaşılmıştır.

### Özsaygı ve Özguveni Geliştirme

Çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerde özsaygı ve özgüven geliştirmeye ilişkin olarak çalışmaya katılan öğrenciler olumlu görüş etrafında birleşmişlerdir. Nitekim bir öğrenci bu noktada daha önceden derslere katılmakta çekimser davrandığını, ancak çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile özgüven geliştirdiğini dile getirmiştir:

*“...Daha önce derslere katılmaya korkardım. Acaba hata mı yapacağım diye. Sıramdan ayağa kalkıp bir soruya cevap verdiğimde yanlış yaparsam herkes bana güler diye düşünürdüm. Ama artık fikirlerimi daha rahat söyleyebiliyorum, yanlış da yaparsam kimse bana gülmüyor. Zaten artık yanlışlarımdan öğreniyorum. Hâlbuki eskiden, yanlışlarımdan korkardım yalnızca” [Günlük Kaydı: Ö-27].*

Ö-27, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının kendisine yönelik özgüvenini geliştirdiğini, bu yüzden artık derslerde kişisel görüşlerini rahatça ifade edebildiğini belirtmiştir. Benzer bir biçimde, bir başka öğrenci de çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının özsaygısını geliştirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

*“...Eskiden derslere hiç katılmazdım. Öğretmenim, benden zorla bir-iki cümle alırdı. Sınıfta, yanlış yaparsam diye çok korkardım. Kendime hiç inanmıyordum. Derslerde kötüyüm diye düşünüyordum. Ama artık şimdi derslere rahatça katılabiliyorum. İlk başlarda çekimserdim ama artık daha rahatım” [Görüşme Kaydı: Ö-11].*

Ö-11’in görüşleri dikkate alındığında, öğrencinin daha önceleri özsaygısının düşük olduğu, ancak çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile özsaygısının geliştiği ve bunun da derslere olumlu bir şekilde yansıtıldığı tespit edilmiştir.

### Memnun Olma ve Olumlu Tutum Geliştirme

Öğrencilerin başarılarının artırılmasında ve istedik duyuşsal özellikleri kazanmalarında derse yönelik olumlu tutumlar kazanmaları, bir diğer ifade ile yapılan öğretim faaliyetlerinden memnun olmaları oldukça önemli görülmektedir. Bu anlamda, yapılan açıklamalar öğrencilerin öğrenme ortamından, yani yapılan çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarından memnun olduklarını desteklemektedir:

*“...Yapılan etkinlikler çok eğlenceliydi. Çok farklı etkinlikler yaptık. Hepsini de birbirinden eğlenceli ve güzeldi” [Görüşme Kaydı: Ö-16].*

*“Yaptığımız etkinliklerde çok eğlendik, çok hoşuma gitti. Konuyu öğrenerek öğrendik diyebilirim” [Günlük Kaydı: Ö-16].*

Ö-16, öğrenme sürecinin çok eğlenceli ve güzel olduğunu ve konuyu öğrenirken eğlendiğini dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de öğrenme sürecinden oldukça mutlu olduğunu dile getirmiştir:

*“...Daha önce derslerde bu kadar mutlu olmamıştım. Çok güzeldi. Derslerde hiç sıkılmadım. Dersler çok hızlı ve eğlenceli geçti. Keşke, bundan sonra da böyle devam etse” [Günlük Kaydı: Ö-3].*

Ö-3, derslerde çok mutlu olduğunu, hiç sıkılmadığını, derslerin çok hızlı ve eğlenceli geçtiğini ifade ederken, bundan sonra da derslerin bu şekilde devam etmesi temennisini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci de, özellikle grup çalışmalarından büyük bir mutluluk duyduğunu dile getirmiştir:

*“...Arkadaşlarımızla birlikte çalışarak öğrenmemiz beni çok mutlu etti. Çünkü daha az stres yaptım, daha rahattım derslerde ve böylece daha rahat öğrendim” [Görüşme Kaydı: Ö-4].*

Ö-4, arkadaşlarıyla beraber çalışmasının onu çok mutlu ettiğini, bunun ondaki stresi azaltarak daha rahat öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Bir diğer öğrenci de:

*“...Boyayarak, şarkı dinleyerek, taklit yaparak, kitap okuyarak, hesaplama yaparak daha güzel öğrendik. En zevkli öğrendiğim zamanlardı. Çok mutlu oldum” [Günlük Kaydı: Ö-29].*

diyerek, öğrenme farklı yolların kullanılmasının onu oldukça mutlu ettiğini, bunun da kendisinin en zevkli öğrenme zamanlarından biri olduğunu dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de:

*“...Daha önce İngilizce dersini zor bulurdum, bu yüzden de hiç sevmezdim. Ama yaptığımız yeni etkinliklerle bu dersi artık çok seviyorum, hiç derste sıkılmıyorum, İngilizce çok güzel bir ders” [Görüşme Kaydı: Ö-10]. “...İngilizce dersi daha önce başarısız olduğum derslerdendi. Ne yaparsam yapayım, bu dersi başaramıyordum, ama artık yeni etkinliklerle bu dersi çok sevmeye başladım, yapabildiğimi gördüm” [Günlük Kaydı: Ö-10].*

diyerek, daha önce İngilizce dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu, ancak çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile artık bu dersi çok sevmeye başladığını, daha önce bu dersi başaramazken artık başarabildiğini dile getirmiştir.

### **Akademik Başarıyı ve Öğrenmeyi Geliştirme**

Çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları, içerisinde barındırdığı farklı öğrenme yolları ile sınıf içerisinde farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme yollarında başarılı olmalarını desteklemektedir (Camp-

bell ve Campbell, 1999). Nitekim yapılan araştırmada da öğrenciler çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile daha iyi öğrendiklerini ve bunun da akademik başarılarına ve öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını dile getirmişlerdir:

*“...Yaptığımız bu yeni etkinlikler [çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması] ile daha iyi öğrendik. Mesela, ben en iyi resim yaparak, boyayarak, resimlerle öğrenirim. Derslerde de, bol miktarda bu tür etkinlikler yaptık. Benim en iyi öğrendiğim yollarda dersin olması başarıma da yansdı diyebilirim” [Görüşme Kaydı: Ö-25]. “...Yaptığımız etkinliklerle eskisine göre çok daha iyi öğrendim. Eskiden hiç resimle ilgili etkinlikler yapmazdık, hep öğretmenimiz anlatırdı, ama ben pek anlamazdım. Bu yeni etkinliklerle [çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulaması] daha iyi öğrendiğimi gördüm” [Günlük Kaydı: Ö-25].*

Ö-25, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile kendine en özgün yollarla öğrendiğini ifade ederken, bunun da onun başarısında ve öğrenmesinde önemli bir rolü olduğunu dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de benzer sözlerle:

*“...Sınıfta, her seferinde farklı yollarla öğrendik. Kimi zaman resim yaparak, kimi zaman şarkı dinleyerek, kimi zaman da tiyatro yaparak... her seferinde kendimi daha da geliştirdim, daha iyi öğrendim ve öğrendiklerim pekişti. Artık eskisine göre daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Yapılan değerlendirme çalışmalarında mesela en iyi proje bizim grubunki seçildi. Eskiden böyle hiç birinci olamazdık mesela” [Görüşme Kaydı: Ö-14].*

Ö-14 de, tıpkı Ö-25 gibi çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının onların öğrenmelerine ve başarılarına önemli katkılar yapığını vurgulamaktadır. Ö-14, aynı zamanda, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları sayesinde daha önce belki hiç tatmadığı başarı duygusunu da tattığını ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci de, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının onun konuyu ve(ya) dersi anlamasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir:

*“...Daha önceleri bu dersi hiç anlamazdım. Hep öğretmenimiz anlatırdı, ondan mı bilmiyorum ama hem derslerde sıkılırdım, hem de anlamakta güçlük çekerdim. Ama şimdi derslerde hem eğleniyorum, hem de konuyu daha iyi anlıyorum” [Görüşme Kaydı: Ö-17]. “...Derseler artık çok daha güzel ve zevkli geçiyor. Eskiden anlamadığım dersimi şimdi çok daha iyi anlıyorum. Derste hem öğreniyorum, hem de eğleniyorum” [Günlük Kaydı: Ö-17].*

Ö-17, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları sayesinde dersini hem artık daha iyi anladığını, daha iyi öğrendiğini, hem de aynı zamanda eğlenirken öğrendiğini dile getirmiştir. Ö-17, daha önceleri daha önce bu dersi [İngilizce dersi] anlamadığını, ama artık yeni etkinliklerle [çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları] daha iyi öğrendiğini vurgulamaktadır.

### Sınıf İçi İletişimi Geliştirme

Çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin sınıf içi iletişim becerilerini geliştirmeye ilişkin olarak çalışmaya katılan öğrenciler olumlu görüş etrafında birleşmişlerdir. Bu anlamda, yapılan açıklamalar yapılan çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının sınıf içi iletişimi geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada bir öğrenci:

*“...Daha önceleri sınıfta arka arkaya oturarak dersi dinlerdik, ama şimdi artık küçük gruplar içerisinde çalışarak arkadaşlarımızla konuşarak, tartışarak öğreniyoruz” [Günlük Kaydı: Ö-2]. “...Önceden birbirimizle derslerde pek konuşmazdık. Öğretmenimiz, birbirimizle, dersle ilgili bile olsa, konuşmamıza çok kızardı. Ama şimdi artık konuşarak öğreniyoruz. Öğretmenimiz herkesin birbiri ile konuşmasını ve konuları tartışmasını destekliyor, sınıfta ses çıksa da” [Görüşme Kaydı: Ö-2].*

diyerek, sınıf içi iletişimin eskiden formal bir zeminde gerçekleştiğini ve sınıfta konuşmanın, öğretmen izni olmadan, yasak olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Ö-2, öğrencilerin birbirleri ile derse ilişkin hususları bile tartışmalarının yasak olduğundan bahsetmiş, bunun aksi davrananlara öğretmenlerinin kızdığını dile getirmiştir. Diğer yandan bir başka öğrenci de:

*“...Evet, sınıf içi iletişim oldukça arttı diyebilirim. Çünkü, artık yalnızca öğretmenimizi dinlemiyoruz. Onunla ve arkadaşlarımızla konuları tartışıyor ve kendi görüşlerimizi dile getiriyoruz” [Görüşme Kaydı: Ö-12]. “...Eskiden öğretmenimizle onun sorduğu sorular dışında pek konuşmazdık diyebilirim. Artık, o bize gelip bize yardım edebileceğini söylüyor” [Günlük Kaydı: Ö-12].*

diyerek, sınıf içi iletişimin geliştiğini ifade ederken, daha önce sınıf içinde öğretmen-öğrenci iletişimine dikkat çekmekte ve bunun zayıf olduğunu, ancak çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile bunun daha iyi bir duruma geldiğine dikkat çekmektedir. Bir başka yandan bir başka öğrenci de:

*“...Daha önceleri arkadaşlarımızla tenefüs haricinde bir araya gelerek sınıfta bir iş yapmazdık. Ama artık derslerde hemen hemen arkadaşlarımızla tüm etkinlikleri beraber yapıyoruz diyebilirim. Onlarla konuşuyoruz, tartışıyoruz, anlatıyoruz, planlıyoruz...” [Görüşme Kaydı: Ö-23]. “...Eskiden dersler hiç güzel değildi. Çünkü öğretmenimiz yalnızca konuları anlatırdı, biz de dinlerdik. Ama ben o zaman çok iyi anlamazdım. Şimdi, derslerde arkadaşlarımızla konuşarak öğreniyoruz. Onlarla beraber öğreniyoruz. Öğretmenimiz bize her şeyde yardımcı oluyor. Böyle öğrenmek çok güzel” [Günlük Kaydı: Ö-23].*

diyerek, yine benzer bir biçimde çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile sınıf içi iletişimin ne ölçüde geliştiğine dikkat çekmektedir. Daha önceden

öğretmenlerinin ders anlatarak, öğrencilerin de bu anlatılanları dinlemek durumunda olduğundan yakınlıkla, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile sınıf içindeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin farklı bir boyuta taşıdığını dile getirmektedir.

#### 4. Sonuçlar ve Tartışma

Amacı, ilköğretim İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin görüşlerine nasıl yansıdığına tespit edilmesi olan bu çalışmadan elde edilen ilk bulguya göre, öğrenciler çoklu zekâ kuramının farklı öğrenme yolları sunduğunu dile getirerek, bunun da kendileri açısından bir avantaj yarattığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, yapılan görüşmeler sırasında yapılan açıklamalar ve öğrenci günlük kayıtları çoklu zekâ yaklaşımının bu sekiz farklı öğrenme yolunu desteklemiştir. Nitekim gerek Armstrong'a (2000) gerekse de Silver, Strong ve Perini'ye (2000) göre de, çoklu zekâ kuramı öğrenme açısından öğrencilere çoklu ve zengin öğrenme yolları sunmaktadır. Kimi öğrenciler okuyup-yazararak, kimileri de çizip-boyayarak daha iyi öğrenmektedirler (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000). Bireyin öğrenme yolunun "parmak izi kadar kişisel" olduğu (Boydak, 2008) düşüncesinden hareketle, öğrencilerin sınıf içerisinde farklı öğrenme yollarını benimsemeleri ve bunları öğrenme sürecinde işe koşmaları oldukça normal bir durum olarak karşılanmaktadır. Bu anlamda, çoklu zekâ kuramının eğitime uygulanmasıyla, zekâ alanlarının birer öğrenme yolu gibi işlev görmesi farklı öğrenme yollarına sahip öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine daha fazla hitap edilmesine katkı sağlamıştır. İlgili alanyazında, çoklu zekâ kuramının çoklu öğrenme yollarını beraberinde getirdiği, bunun da sınıfta farklı öğrenme yollarına sahip öğrenciler açısından avantaj sağladığı görülmektedir (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Demirel, 1998, 2005; Lazear, 1998; Campbell ve Campbell, 1999; Armstrong, 2000; Hoerr, 2000; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000; Silver, Strong ve Perini, 2000; Yavuz, 2001; Saban, 2004; Bümen, 2005; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Sınıf içerisinde farklı öğrenme yoluna sahip öğrencilere hitap eden bir öğrenme ortamının sağlanması, bu öğrencilere kendi öğrenme yollarında başarılı olmaları fırsatının verilmesi açısından oldukça önemlidir (Silver, Strong ve Perini, 2000). Zira görsel zekâsı baskın veya güçlü olan bir öğrenciye dinleme etkinliklerinin dikte edilmesi, bu öğrencinin başarısızlığını kaçınılmaz kılabilir. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulguya göre çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının öğrenci görüşlerine göre onların başarılarını ve öğrenme düzeylerini geliştirdiği yönündedir. Bir diğer anlatımla, öğrenciler çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin başarılarını ve öğrenme düzeylerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Nitekim ilgili alanyazında da, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar yaptığına ilişkin pek çok araştırma bulgusu söz konusudur (Güler, 2004; Karadeniz, 2006; Hamurlu, 2007; Baş, 2010; Kocakara, 2010; Azap, 2012). Bunun temel sebebi, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin farklı öğrenme yollarına sahip öğrencilere hitap etmesi ve sınıfta dezavantajlı konumda bulunan öğrencilere de kendi baskın zekâ alanlarında öğrenerek başarılı olma fırsatı sunması olabilir.



Yapılan araştırmaya göre, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim öğrencilerin bilişsel öğrenme ürünlerine olduğu kadar, duyuşsal öğrenme ürünlerini de önemli katkılar sağlamaktadır. Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile öğrencilerin özgüven ve özsaygılarının geliştiğini, öğrenciler arasındaki işbirliğinin artarak bunun sınıf içerisindeki atmosfere olumlu şekilde yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, yapılan bu araştırmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği anlaşılmıştır. İlgili alanyazında da, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin özsaygılarına, özgüvenlerine ve motivasyon düzeylerine (Şen, 2006) olumlu katkılar yaptığına ilişkin pek çok sonuç bulunmaktadır. Demirel (1998), yapmış olduğu araştırmada İngilizce dersinde tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu zekâ kuramını kullanmıştır. Denel işlem sonucunda öğrencilerin kendine güven ve motivasyon düzeylerinin de arttığını saptamıştır. Mettetal, Jordan ve Harper da (1997) yapmış oldukları araştırmada, çoklu zekâ kuramı temelli etkinliklerin uygulandığı sınıflarda öğretmen ve öğrenci veliler üzerinde olumlu etkilerin olduğunu saptamışlardır. Çoklu zekâ kuramını tanıyan öğretmen ve öğrencilerin özgüvenleri artmış, davranışları olumlu yönde değişmiş ve bireysel farklılıklara daha saygılı olmaya başlamışlardır. Bununla birlikte, yapılan araştırmada çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının sınıftaki öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimine de olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile sınıftaki öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimi olumlu yönde değişmiş, daha önce birbirleri ile çok nadiren konuşan öğrencilerin birbirleri ile daha yakın ilişkiler kurdukları, öğretmen-öğrenci iletişimi formal (resmi) iken çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamaları ile bunun da daha informal (resmi olmayan) bir biçimde değiştiği anlaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen son bulguya göre, öğrenciler çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarından çok memnun kaldıklarını, derslerin eğlenceli ve güzel geçtiğini dile getirmişlerdir. Çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap etmesinden ve öğrenme sürecini beraberinde getirdiği farklı öğrenme yolları ile zenginleştirilmesi öğrencilerin dersi eğlenceli bulmalarını ve dersten memnun kalmalarını sağlamış olabilir. Demirel de (1998) yapmış olduğu araştırmada İngilizce dersinde tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu zekâ kuramını kullanmıştır. Denel işlem sonucunda, deney grubuna açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerden yeni ders etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler, derslerin çok zevkli, eğlenceli, zengin ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, ilgili alanyazın tarandığında da, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir (Güler, 2004; Hamurlu, 2007; Baş, 2010; Kocakara, 2010; Yavuz, 2010). Bu araştırmaların bazılarında elde edilen bulgulara göre de, öğrenciler çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamalarının eğlenceli ve zevkli olduğunu dile getirmişlerdir (Güler, 2004; Hamurlu, 2007; Baş, 2010). Ayrıca, bu araştırmaya benzer bir şekilde Demirel ve diğer

leri de (2008), Kutluca ve diğerleri (2009) ve Karatekin, Sönmez ve Kuş da (2010) çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimi öğrenci görüşleri açısından değerlendirmişler, yaptıkları araştırmaların sonucunda ise bu araştırmadaki bulgulara benzer bulgular elde etmişlerdir. Bu anlamda, bu araştırmada elde edilen bulgunun ilgili alanyazından elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Amacı, ilköğretim İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin görüşlerine nasıl yansıdığına tespit edilmesi olan bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme ortamını çoklu zekâ kuramının beraberinde getirdiği ilkelere göre tasarımları önerilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin derslerini planlamada çoklu zekâ kuramının öğretimsel boyutlarını dikkate alarak, bunları ders planlarına yansıtması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin farklı ders öğretmenleriyle işbirliği yaparak ortak ders planları geliştirmesi de çoklu zekâ yaklaşımını dersleriyle bütünleştirmede etkili olabilir. Öğretmenlerin, derslerini planlama aşamasında bir veya iki zekâ alanına değil, her zekâ alanına olabildiğince yoğunlaşması derslerin öğretimsel açıdan zenginleştirilmesinde ve bu bağlamda öğrenciler açısından da zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasında oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, çoklu zekâ kuramının öğretim boyutuna ilişkin getirmiş olduğu hususları derslerinde etkili olarak kullanabilmeleri ve sınıflarındaki öğrenme ortamını bu ilkelere göre tasarlayabilmeleri için kuram ve uygulamanın buluşturulduğu hizmet-içi eğitim seminerlerinden geçirilmeleri oldukça yararlı olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada İngilizce öğretiminde çoklu zekâ kuramı temelli etkinliklerle yapılan öğretimden etkili bir şekilde yararlanılabileceğini işaret eden bulgular elde edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular, çalışma grubundaki öğrenci sayısı ile sınırlıdır. Bu çalışma, daha büyük gruplarda uygulanıp çoklu zekâ kuramı temelli öğretimin etkililiği farklı açılardan (akademik başarıda çoklu zekâ kuramının nitel boyutunun derinlemesine araştırılması, derse yönelik tutumun şekillenmesinde çoklu zekâ kuramının nitel boyutunun sorgulanması, vb.) sorgulanabilir. Son olarak, İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının (MEB, 2006) çoklu zekâ kuramı temelli etkinliklerle yapılan öğretim ile uygulamaya geçirilmesinin, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin niteliği üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmekte ve farklı eğitim düzeylerinde ve farklı derslerde de bu araştırmaya benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## 5. Kaynaklar

- Altunkaya, D. (2008). *Ortaöğretimde çoklu zekâ kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyile okuma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Azap, S. (2012). *The effect of cooperative learning activities based on multiple intelligences theory on vocabulary learning in EFL classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondo-

- kuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, G. (2010). İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutum düzeylerine katkıları. *e-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 5(2), 411-430.
- Başbay, A. (2000). *Sınıf öğretmenliği programı kapsamında yer alan derslerin kur tanımları ve ders içi etkinlikleri ile ilköğretim ilk kademe programı ve ders içi etkinlikleri çoklu zekâ teorisinin özelliklerini yansıttığı nitelikte midir?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozoğlan, B. (2004). *An application of writing in ELT depending on multiple intelligences theory*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zekâ teorisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bümen, N. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Campbell, L. ve Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell, L., Campbell, B. ve Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Tucson, Arizona: Zephyr Press.
- Checkley, K. (1997). The first seven . . . and the eight: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (4th ed.). New York: Rutledge.
- Coşkungönüllü, R. (1998). *The effects of multiple Intelligences theory on 5th graders' mathematics ability*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Çakır, İ. (2003). *Designing supplementary activities for the sixth grade English course through the multiple intelligences theory*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (3 baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1998). Developing integrated skills through multiple intelligences in the EFL classrooms. 8-10 December. *The fifth EFL skills conference*, The American University,

- Cairo.
- Demirel, Ö., Akınoğlu, O., Acat, M. B., Avanoğlu, Y., Bağcıoğlu, G., Özkan, B., Sayan, H., Sivacı, Y., Şahinel, S. ve Talu, N. (1998). İlköğretimde çoklu zekâ kuramının uygulanması. 9-11 Eylül. *VII. ulusal eğitim bilimleri kongresi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.
- Fasko, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23(3), 126-130.
- Gannon, M. (2004). *Identifying teachers' dominant multiple intelligences and the influence on classroom instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi, Immaculata University the Graduate School of Education, Immaculata, PA.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (2nd ed.). London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: Theory in practice*. New York Basic Books.
- Güler, N. (2004). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gürses, A. B. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ gelişim düzeylerine ilişkin algıları ve İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekâya yönelik uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Hamurlu, M. K. (2007). *Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hoerr, T. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Iyer, N. N. (2006). *Instructional practices of teachers in schools that use multiple intelligences theory (SUMIT)*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Cincinnati the College of Education, Cincinnati.
- Karadeniz, N. G. (2006). *Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve öğrenilen bilgilerinin kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Karagülle, D. (2003). *An investigation of types of multiple intelligence activities in EFL classes: A case study in private sanko high school*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F. ve Kuş, Z. (2010). Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış öğretim etkinliklerinin uygulanması ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri ve karşılaşılan sorunlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 139-154.
- Kocakara, G. (2010). *The effect of multiple intelligence-based instruction on learning and attitudes of the sixth graders in English language teaching*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Kutluca, T., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., Aydın, M. ve Butakın, V. (2009). Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-6.
- Lazezar, D. (1998). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Arlington Heights, IL: Skylight Publishing.
- Manson, E. J. ve Bramble, W. J. (1997). *Research in education and the behavioral sciences: Concepts and methods*. Los Angeles: A Time Mirror Company.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Metetal, G., Jordan, C. ve Harper, S. (1997). Attitudes towards a multiple intelligences curriculum. *Journal of Educational Research*, 91(2), 115-122.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Oral, B. (2004). Eğitimde çoklu zekâ kuramları. 6-9 Temmuz. *XIII. ulusal eğitim bilimleri kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Saban, A. (2009). Content analysis of Turkish studies about the multiple intelligences theory. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 859-876.
- Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2000). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shearer, C. B. (2004). Using a multiple intelligences assessment to promote teacher development and student achievement. *Teachers College Record*, 106(1), 147-162.
- Silver, H. F., Strong, R. W. ve Perini, M. J. (2000). *So each may learn: Integrated learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şen, M. (2006). *Çoklu zekâ kuramına göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekâları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tarman, S. (1999). *Program geliştirme sürecinde çoklu zekâ kuramının yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temel, Ç. Z. (2008). *Çoklu zekâ kuramının ilköğretim birinci kademedeki İngilizce öğretimi için kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- White, D. A. ve Breen, M. (1998). Edutainment: Gifted education and the perils of misusing multiple intelligence. *Gifted Child Today Magazine*, 21(2), 12-17.
- Yavuz, B. (2010). *The effects of multiple intelligences activities on vocabulary achievement and attitudes of learners of English*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim-öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Özel Ce-

celi Okulları Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

There have been serious problems in English teaching for decades in Turkey. The teaching of English has gained importance since the world is globalising rapidly day by day. In this regard, it can possibly be said that the theory of multiple intelligences opened a new era in education. This new change in education affected especially the foreign language teaching methods. There are many researches focused on the cognitive and affective effects of multiple intelligences based instruction in English courses. However, it was not seen any research which focused on the views of the students for the multiple intelligences based instruction in English courses. Hence, it was perceived that this was an urgent need to be carried out. Therefore, the purpose of this study was to examine the views of elementary students on the instruction based on multiple intelligences approach activities in the 6th grade English course. Hence, this study sought to improve the understanding of the instruction based on multiple intelligences approach activities and the role of it in classroom practices at school. The findings are believed to provide information for teachers, curriculum developers and education/school administrators as well as insights that may be relevant to similar studies elsewhere.

This study, case study research method was used. The study group was from an elementary school in Niğde province during the 2011-2012 academic year. The study group, determined according to "typical case sampling" method, one of the purposeful sampling methods consisted of 30 elementary school students. An extensive literature review had been made on the multiple intelligences based instruction and some of the scales were examined in a semi-structured interview form regarding the multiple intelligences based instruction. At the end of this literature examination, the semi-structured interview form of the study was prepared by the researcher. Also, students were delivered student diaries in order to state their views on the instruction method applied in the classroom. In this research, the data acquired were analysed with the content analysis technique.

According to the findings obtained in the research, students were understood to have positive views on the learning process, academic success, classroom communication, social skills, self-respect, self-confidence, attitudes towards the course, and satisfaction of the practices based on the multiple intelligences activities applied in the classroom. At the end of the research, it was revealed that the students had positive opinions with regard to activities and instruction based on the multiple intelligences approach applied in the classroom. As the related literature was viewed, it was seen that there were some findings which were paralleled to the findings of the current research carried out.

## Ek 1. Çoklu Zekâ Yaklaşımı Ders Planı Örneği

### Bölüm I

Dersin Adı	İNGİLİZCE
Sınıf	6. SINIFLAR
Konu	“CAN” AND “CANNOT” (CAN’T): STATING OF ABILITY
Önerilen Süre	16 DERS SAATI

### Bölüm II

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar	Öğrenciler ders sonunda, İngilizcede kabiliyet ve olasılık bildirmek için kullanılan “can” yapısını sözel, mantıksal, görsel, müziksel, bedensel, içsel ve sosyal çevrelerde davranış olarak, sözel, işitsel, dilsel ve yazısal olarak davranış olarak sergileyebileceklerdir.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Can, cannot (can’t), <i>positive, negative and question forms of the structure “Can”.</i>
Güvenlik Önlemleri	Öğrencilerin, Çoklu Zeka Kuramına göre yaptıkları çeşitli etkinlikler boyunca, herhangi bir yaralanma, vb. neden olmamak için idare ile işbirliği halinde her türlü güvenlik önlemi alınacaktır. Bunun tespiti ise, ders öğretmeni ve idarenin işbirliği halinde çalışması sonucunda ortaya konacaktır.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve teknikleri	Çoklu Zeka Kuramına uygun “sekiz” öğrenme biçimi.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç Gereç ve Kaynakça	Öğretmen ve öğrenci ders kitapları, flashkartlar (şimşek kartlar), yapıştırıcı, bant, makas, A4 boyutunda kağıt, renkli boya kalemleri, çeşitli kabiliyet belirten fotoğraf ya <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen da resimler, hesap makinesi</li> <li>• Öğrenci</li> </ul>
Sözel/Dilsel	Öğrencilere içerisinde “can” yapısı geçen cümlelerle resimli paragraflar içeren bir konu anlatımı yapılır. Burada, öğrencilerin bahsi geçen konunun ana hatlarını incelemeleri istenir. Ayrıca, öğrencilerde tekstler arası bir ilişki kurabilmeleri için Türkçedeki “kabiliyet” ifade etme tarzı ile İngilizcedeki “can” yapısını karşılaştırmaları istenir. Öğrenciler yeterince konu hakkında ve konunun ana çizgisi hakkında bilgi ve öngörü sahibi olduktan sonra, öğrencilere içerisinde “can” geçen çeşitli kısa hikâyeler dağıtılır. Öğrencilerin bunları okuyup, hedef konunun nelerden oluştuğunu ve diğer ana çizicilerini kendilerinin bulmalarını isterdir. Ayrıca, bu zeka alanı istasyonunda çalışan öğrencilerden sınıftaki arkadaşlarının kabiliyeti hakkında küçük bir kompozisyon yazmaları istenir. Bunun yanında, öğrencilere “can” (kabiliyet) konusunda hazırlanmış küçük bir test verilir ve buradaki testteki kişileri “can / can’t” yapılarını kullanarak karşılaştıran cümleler yazmaları istenir.
Doğacı	Burada, öğrencilere çeşitli hayvanlardan oluşan bir resimli poster hazırlatılır ve buradaki postere bakarak, öğrencilerin bu hayvanların arasındaki kabiliyetleri “can / can’t” yapılarını kullanarak bir karşılaştırmaya gitmeleri istenir. Ayrıca, öğrencilere doğadaki varlıkların sahip oldukları “beceriler” hakkında “can” yapısını kullanarak bir sözlü sunum gerçekleştirmeleri ve bu sunumlarını da bir slayt gösterimi ile sunmaları istenir. Bunun yanında, sınıfta bazı öğrenciler çeşitli hayvan maskeleri yaparak bunları suratlarına takmak kaydıyla çeşitli hayvan rollerine girerler ve sınıftaki arkadaşlarının da bu hayvanların sahip oldukları “yetenekler” (beceriler) hakkında çıkarımlarda bulunmaları istenir.

<i>Sosyal/Kişilerarası</i>	<p>Öğrencilere çeşitli tekstler verilerek, bu tekstlerdeki yapının Türkçedeki benzeri ile karşılaştırılması istenir; ayrıca, bu karşılaştırmaların da küçük öğrenci kümeleri halinde yapılması istenir. Bu tartışmalar kısa bir hazırlıktan sonra sınıf ortamında sınıfın diğer mensuplarına da sergilenir. Bunun yanında, öğrencilerin “can” (kabiliyet) konusunda bir “yetenek” ölçüm anketi geliştirmeleri ve bu anketleri okulda öğretmenlerine ve arkadaşlarına uygulamaları ve bu anketlerden alınan sonuçların ise raporlar halinde sınıfa sunulması yapılır. Anketlerin çözümlenmesinde, ayrıca, çeşitli matematiksel / istatistiksel hesaplamalardan dolayı mantıksal zekanın kullanımı da söz konusu duruma gelmektedir.</p>
<i>Mantıksal/Matematiksel</i>	<p>Bu zeka alanındaki öğrenciler, çeşitli “yetenek ölçüm” anketleri geliştirirler ve bu anketleri okulda öğretmenlerine ve arkadaşlarına uygulamaları ve bu anketlerden alınan sonuçların ise raporlar halinde sınıfa sunulması yapılır. Öğrencilerden bu anket uygulanmadan önce çeşitli hipotezler üretmeleri, yani anketin uygulanacağı hedef kitlenin sahip olabileceği “yetenekler” (kabiliyetler) hakkında çeşitli çıkarımlarda ve ön düşüncelerde bulunmaları istenir. Öğrenciler, yapılan anketin sonuçlarını çeşitli istatistiksel hesaplamalar olan yüzde, frekans gibi hesaplamalar kullanarak, çıkan sonuçları okul ve çevre açısından yorumlarlar. Yapılan çalışmanın sonuçları daha sonra sınıfa sözlü olarak bir konferans havasında sunulur ve çıkan sonuç çalışmayı yapanlara yorumlanır. Dahası, bu çalışma okulun muhtelif yerlerinde okuyucunun hizmetine sunulur ve tüm öğrencilerin yapılan çalışmadan haberdar olması sağlanır.</p>
<i>İçsel/Özedönük</i>	<p>Bu zeka alanındaki öğrenciler, kendi kabiliyetleri hakkında bir “kabiliyet yansıtması” işine girişler ve kendi kabiliyetleri hakkında küçük projeler hazırlarlar ya da makaleler yazarlar; yazmış ya da hazırlamış oldukları bu çalışmaları sınıfta arkadaşlarına sunarlar. Öğrenciler, yetenekleri hakkındaki çalışmalarını çeşitli resimlerle, müziklerle, vb. de desteklemektedirler. Ayrıca, bu sunum esnasında aynı çalışmayı yapan arkadaşları ile bir araya gelerek, onların sahip oldukları yetenekler / kabiliyetler hakkında bilgi alırlar. Böylece, içsel / özedönük zeka alanında öğrenciler, hem kendilerini keşfederken, hem de başka arkadaşlarının iç dünyalarını (yeteneklerini) keşfe koyulurlar; bu arada bu zeka alanına “sosyal / bireylerarası zeka” alanı da bütünleştirilerek, bir zeka alanında iki zeka alanı gerçekleştirilmiş olmaktadır.</p>
<i>Görsel/Uzamsal</i>	<p>Öğrenciler, çeşitli bireylerin, hayvanların, cihazların, vb. sahip oldukları “yetenekler / kabiliyetler” hakkında kısa filmler izleyerek, buradaki yetenekleri kendilerine de yansıtırlar. Bundan sonra, öğrenciler gerek kendi kabiliyetlerini, gerekse de başka varlık ya da kişilerin sahip oldukları kabiliyetleri resimli poster hazırlayarak, sınıfta arkadaşlarına sunarlar, yapmış oldukları çalışmalarını tanıtır. Ayrıca, öğrenciler, belli bir günde sınıfa getirdikleri şimşek kartları ya da Powerpoint sunularını sınıftaki öğrencilere sunarlar, onlara çeşitli birey ve hayvanların sahip oldukları “yetenekler / kabiliyetler” hakkında bilgilendirirler. Öğrenciler, başka bir aktivite de ise, bir yetenekler yelpazesi oluşturarak, sahip oldukları ya da başkalarının sahip oldukları yetenekleri “renkler” ile ifade eder bir poster sunumu hazırlarlar ve bu renklerin “neden?” bu yeteneklerle bütünleştirildiğini açıklamaya çalışarak, sınıfta tartışır. Ayrıca, bu çalışmayı, sınıftaki diğer arkadaşlarına da uygularlar.</p>
<i>Müziksel/Ritmik</i>	<p>Öğrenciler, içerisinde “kabiliyet / yetenek” geçen ya da bu konular işlenen dinleme parçaları veya müzik parçaları dinlerler. Bu müzik parçalarını öğrenerek, kendileri de katılarak dinlenen parçayı söylemeye çalışırlar. Ayrıca, öğrenciler, müzik parçasında geçen yapıya da odaklanarak, ana parçayı ve yapıyı anlamaya çalışırlar. Daha sonra, öğrenciler, içerisinde bireylerin ya da hayvanların, vb. kabiliyetlerinin / yeteneklerinin işlendiği müzik parçaları oluşturarak, bunları gerek ritmik, gerek sözel, gerekse de herhangi bir müzik aleti ile bestelemeye çalışırlar; çalışma sonucunda ise, bestelenen şarkı / müzik parçası, sınıfta diğer öğrencilere sunulur. Öğrenciler, başka bir aktivite de ise, çeşitli kabiliyetlere / yeteneklere göre “sesler” belirler; buna uygun bir oyun oluşturarak, sınıfta “sesi çıkarılan” yeteneğin ne olduğu keşfedilmeye çalışılır.</p>



Bedensel/ Kinestetik

Öğrenciler, hayali mekânlar oluşturarak (kafe, kafeterya, restoran, tiyatro, tren istasyonu, vb.), buralarda İngilizcedeki “can” yapısını kullanmaya çalışırlar. Burada öğrenciler, “can” yapısının “soru sorma, ricada bulunma” hususu üzerinde yoğunlaşırlar. Daha sonra öğrenciler, oluşturdukları diyalogu, sınıfta belli bir günde uygularlar. Öğrenciler, ayrıca, çeşitli pantomimler yaparak, sınıf içerisinde, sahip oldukları kabiliyetleri sergilemeye çalışırlar, diğer öğrenciler ise, uygulamayı yapan öğrencinin hangi yeteneğe sahip olduğunu bulmaya çalışır. Öğrenciler, başka bir aktivitede ise, sınıfta çeşitli “hayvanların” sahip oldukları becerileri hareketset olarak sunarak, bu hayvanların sahip oldukları kabiliyetleri /becerileri, vb. diğer öğrencilere göstermeye çalışırlar. Burada, “bedensel / Kinestetik zeka” alanı içerisinde, “doğa / doğacı zeka” alanı da bütünleştirilmeye çalışılmakta; zekaların entegrasyonu, geçiciliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

### Bölüm III

<p>Ölçme - Değerlendirme</p> <p>* Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</p> <p>* Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</p> <p>* Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p>Öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları performans, <i>sınıf – içi gözlem</i> formuna işlenir; bu şekilde hangi öğrencinin hangi zeka alanında daha fazla performans gösterdiği belirlenmeye, dahası o öğrencinin “en başarılı olduğu” gözlem öğrenme yolu bulunmaya çalışılır. Ayrıca, öğrencilerin aktiviteler sürecinde ortaya koymuş oldukları çalışmalar / ürünler, öğrencilerin önceden sahip oldukları portfolyo dosyalarına konularak, öğrencilerin çalışmalarının sunumunun sonunda bu çalışmalar objektif kriterler ışığında çeşitli derecelendirme ölçekleri, vb. kullanılarak, değerlendirilmeye çalışılır. Bu değerlendirmelerde, yalnızca “öğretmen” bakış açısı değil; “öğrencilerin kendilerinin” bakış açılarının ve “akranlarının” bakış açıları da göz önünde bulundurulur. Bunun için ise, öğrencilere aktivite sonrasında “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme”, “grup değerlendirme” formları dağıtılarak, öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmeleri içinde fırsatlar oluşturulur. Ayrıca, öğrencilere dağıtılan bir başka formda ise, öğrencilerden öğretmenlerinin yapılan aktiviteler sırasında öğretmenlerinin ne kadar “aktif” olduğu anlaşılmasına çalışılır; böylece, değerlendirme de “bütünsel” bir yaklaşım izlenirken, öğretmenin de kendini görmesi, diğer bir ifade ile aktivitelerdeki “gerçekçi” rolünü gerçekçi gözlerle görmesi amaçlanmaktadır.</p> <p>Öğrencilerin aktiviteler sırasında hazırlamış oldukları çalışmalar okulun muhtelif yerlerinde diğer öğrencilere ilham olması ve diğer öğretmen ve yöneticilere “dönüt” ve çalışmalar hakkında “bilgi” vermesi için, sergilenmektedir. Böylece, sınıfta yalnızca öğrenci, diğer arkadaş ya da arkadaşlarını ve öğretmenini değil; okuldaki diğer öğretmenler de bu sınıftaki öğrencileri ve o ders-teki öğretmeni değerlendirme ve onların ve onların çalışmaları hakkında bilgi alma fırsatı yakalamaktadırlar.</p>
---	--